



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Umiejętność czytania ze zrozumieniem a kompetencja przestrzenna

Author: Anna Guzy

Citation style: Guzy Anna. (2009). Umiejętność czytania ze zrozumieniem a kompetencja przestrzenna. "Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" (T. 20 (2009), s. 86-98).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Umiejętność czytania ze zrozumieniem a kompetencja przestrzenna

Już prace z zakresu mnemotechnik i nauczania grafii oraz ortografii wykazały, że kompetencje językowe zależą od czynników, które wcześniej były pomijane w literaturze z zakresu dydaktyki języka polskiego¹. Badania, w których spotkamy analizy wpływu wyobraźni i orientacji przestrzennej na kompetencje językowe są rzadkie i dotyczą głównie nauk z zakresu pedagogiki i psychologii (np. wpływ orientacji przestrzennej na pismo uczniów dyslektycznych², dzieci z porażeniem mózgowym³ itp.).

Niniejszy artykuł stanowi próbę zwrócenia uwagi na zależności pomiędzy kompetencją przestrzenną, traktowaną na potrzeby artykułu jako suma umiejętności z zakresu wyobraźni i orientacji przestrzennej, a kompetencją językową na poziomie czytania ze zrozumieniem.

Wyobraźnia i orientacja przestrzenna (kompetencja przestrzenna)

Pojęcie wyobraźni najpełniej definiowane jest na gruncie psychologii (neurologii, psychiatrii, neuropsychologii), dydaktyki matematyki (wyobraźnia matematyczna) oraz sztuk plastycznych (rzeźba, rysunek).

Wyobraźnia jest ściśle związana z myśleniem i tworzeniem wyobrażeń, a jej definicja w literaturze zawężona jest do trzech zasadniczych kręgów⁴.

Józef Górniewicz w swoim obszernym studium podejmującym problematykę wyobraźni zauważa, że związana jest ona z co najmniej trzema obszarami ak-

¹ Poszukuje się innych determinantów kompetencji językowych.

² Por. I. Pietras: *Dysortografia — uwarunkowania psychologiczne*. Gdańsk 2008; G. Reid, J. Wearmouth: *Dysleksja. Teoria i praktyka*. Gdańsk 2008.

³ Por. J. Głódzowska: *Pomóżmy dziecku z porażeniem mózgowym doświadczać przestrzeni*. Warszawa 2000.

⁴ M. Pąchalska: *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*. Warszawa 2007, s. 22.

tywności człowieka: aktywizuje procesy poznawcze, pozwala skupiać się na rzeczywistości, przewiduje kształt przyszłych wydarzeń⁵. Wyobraźnia może pełnić funkcję kreatywną, która „wynika z natury tej dyspozycji. Tworząc obrazy możliwych stanów, dotyka ona rzeczywistości, której jeszcze nie ma, która staje się w wyniku realizacji nakreślonych w wyobraźni projektów”⁶, dodatkowo umożliwia swoistą kreację przyszłości. Równie ważną cechą wyobraźni jest funkcja kompensacyjna, możliwe jest dzięki niej zastępowanie rzeczywistości, pewnych stanów itp.

Nie sposób zrozumieć pojęcia *wyobraźnia przestrzenna* bez zróżnicowania terminów dotyczących płaszczyzny. Przykładem może być rysunek. Płaszczyzna papieru, na której powstaje wytwór plastyczny jest płaska, natomiast jak podkreśla Małgorzata Łuszczak:

rzeczywistość, z której wyobraźnia się wywodzi, która wyobraźnię inspiruje i jest z nią w wieloraki sposób związana, jest przestrzenna. Obraz powstający na płaszczyźnie jest odbierany przestrzennie. Złudzenie doznań przestrzeni powstaje w wyniku możliwości percepcyjnych odbiorcy w zakresie umiejętności przestrzennego wyobrażania sobie przedstawionej na płaszczyźnie rzeczywistości⁷.

Mamy tutaj do czynienia z pewnym dialogiem przestrzennym. Autor stosuje przedstawienie przestrzenne, odbiorca jest w stanie je odtworzyć tylko wtedy, gdy ma rozwiniętą kompetencję w zakresie wyobraźni przestrzennej. Zdaniem Łuszczak, „wyobraźnia przestrzenna to tworzenie obrazów plastycznych przedstawionych na płaszczyźnie za pomocą formy przestrzennej (imitacji przestrzeni), na którą składają się dwa elementy: treść ideowo-przedstawieniowa i forma plastyczna”⁸.

Podkreślając rolę stanowisk dotyczących wyobraźni, w tym w szczególności stanowiska obrazowego, warto przyjrzeć się, w jaki sposób dziecko spostrzega kształt (każdy kształt ma przecież wymiary przestrzenne) oraz przestrzeń. Na właściwe percypowanie przestrzeni składa się wiele wzajemnie związanych ze sobą czynników: wielkość spostrzeżenia wzrokowego, głębia i odległość, rozróżnienie stopnia nachylenia oraz wrażenia dotykowe. Wymienione elementy, rozwinięte w odpowiednim stopniu, warunkują kompetencję przestrzenną u danej jednostki.

Zagadnienie orientacji przestrzennej w literaturze przedmiotu (mam na myśli literaturę z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki) nie jest jednoznacz-

⁵ J. Górniewicz: *Wstęp do pedagogicznej analizy problematyki wyobraźni*. Toruń 1991, s. 34.

⁶ Ibidem, s. 35.

⁷ M. Łuszczak: *Pedagogiczne możliwości kształcenia wyobraźni przestrzennej studentów*. Cieszyn 1997, s. 63.

⁸ Ibidem, s. 65.

nie opisane. Nie do końca wiadomo, w jaki sposób dziecko poznaje przestrzeń⁹. Jak zauważa Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, „wiemy tylko, że różne są drogi i sposoby uczenia się i że istnieją pewne prawidłowości, według których wiedza o przestrzeni kształtuje się w umyśle dziecka”¹⁰.

W przypadku dzieci poznawanie przestrzeni odbywa się stopniowo, pierwszym etapem tego procesu jest świadomość własnego ciała, bycia odrębną osobą. Kolejnym etapem jest rozpatrywanie wszystkiego z własnego punktu widzenia, dziecko stopniowo zdaje sobie sprawę z otaczającej go rzeczywistości. Poznaje przedmioty znajdujące się dookoła: nad nim, pod nim, z boku, po prawej i po lewej jego stronie.

Warto również podkreślić, że okres dziecięcego egocentryzmu stanowi ważny element w kształtowaniu się orientacji przestrzennej. Właśnie w tym czasie dziecko chętnie mówi do siebie, opisując przedmioty i osoby będące w jego otoczeniu, co sprzyja kształtowaniu się pojęć z interesującego nas zakresu. Etap egocentryzmu nie stanowi jeszcze świadomego posługiwania się elementami przestrzeni, powoduje jednak stopniowe przechodzenie do decentracji. Dopiero wtedy dziecko zaczyna widzieć świat oczami innej osoby:

dziecko powoli zdaje sobie sprawę, że drugi człowiek jest podobny do niego: ma zbliżoną budowę ciała, posiada swoje imię i funkcjonuje w tym samym otoczeniu [...]. Gdy dorosły stanie obok dziecka i patrzy przed siebie, to widzą przedmioty w podobny sposób. Wystarczy jednak, aby jeden z nich odwrócił się i już widzą co innego¹¹.

Podsumowując rozważania dotyczące kształtowania orientacji przestrzennej, należy podkreślić, że dziecko uczy się przede wszystkim poprzez doświadczenia, własny ruch i obserwację; chcąc więc nauczyć je orientowania się w przestrzeni, trzeba zapewnić mu odpowiednie stymulatory. Istotną rolę pełnią w tej kwestii ćwiczenia z zakresu kształtowania świadomości własnego ciała. Orientacja przestrzenna odgrywa największą rolę na początku nauki czytania, angażuje przede wszystkim procesy percepcyjne¹². Najważniejszym procesem psychologicznym jest wówczas spostrzeganie i różnicowanie liter — ich kształtu, lokalizacji przestrzennej, sekwencji w wyrazach i zdaniach. Dla dziecka uczącego się czytać każdy czytany tekst jest percepcyjnie złożony i odbierany jako zbiór odmiennych form graficznych.

⁹ A. Szemińska: *Niezmiennosć stosunków w przestrzeni*. W: *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela*. Red. Z. Semadeni. T. 1. Warszawa 1991; E. Stucki: *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych. Część 1*. Bydgoszcz 1992.

¹⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska: *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa 2007, s. 14.

¹¹ Ibidem, s. 15.

¹² U dorosłego będą zaangażowane już procesy na poziomie syntaktyczno-leksykalnym i procesy myślowe.

Dopiero gdy uczeń opanuje czytanie na poziomie percepcyjnym i odróżniania znaków będzie dokonywał w sposób automatyczny, zostaną uruchomione w tym procesie wyższe funkcje językowe (dominuje wówczas prawa półkula mózgu). Z powyższych rozważań wynika, że już w modelu teoretycznym istnieją zależności pomiędzy kompetencją przestrzenną a umiejętnością czytania ze zrozumieniem. Trudno jednak bez uprzednich badań empirycznych określić, jak bardzo kompetencja przestrzenna wpływa na umiejętność czytania ze zrozumieniem (lub w ogóle czytania).

Opis badania

W celu zbadania zależności pomiędzy kompetencją przestrzenną a poziomem czytania ze zrozumieniem przeprowadziłam badanie w klasie VI szkoły podstawowej w Gliwicach-Łabędach. Łącznie wzięłam pod uwagę wyniki 54 badanych ($N = 54$), w tym 18 chłopców oraz 36 dziewczynek¹³. Test dla uczniów (zob. aneks) na tym poziomie edukacji składał się z 12 zadań i cechował się różnorodnością poleceń (zadania otwarte, zamknięte, z luką, prawda-falsz, na dobieranie, zadanie typu rozprawka). Na jego wykonanie uczniowie mieli jedną jednostkę lekcyjną, czyli 45 minut. W teście czytania ze zrozumieniem można było uzyskać maksymalnie 18 punktów. Żadnemu uczniowi nie udało się jednak zdobyć większej liczby punktów. Tabela 1. przedstawia uzyskane wyniki badań.

Do oceny poziomu kompetencji przestrzennej posłużył standaryzowany na małej próbie badawczej test wyobraźni i orientacji przestrzennej. Składał się on z 6 zadań. Zadanie pierwsze polegało na narysowaniu we wskazanym miejscu postaci (zgodnie z opisem nauczyciela), zadanie drugie wymagało od ucznia sporządzania mapy (narysowanej z zachowaniem odpowiednich proporcji) na podstawie zamieszczonego opisu. Kolejnym zadaniem było dyktando graficzne (łączenie punktów we wskazanej przez nauczyciela kolejności), zadanie czwarte wymagało od ucznia umiejętności wyodrębnienia z większej figury jej mniejszych elementów (części). Zadanie piąte sprawdzało umiejętność rysowania lustrzanego odbicia obiektów. W ostatnim zadaniu uczeń miał wskazać odpowiedni rzut figury, niepasujący do pozostałych. Za wykonanie wszystkich poleceń można było uzyskać 122 punkty¹⁴. Na rozwiązanie testu uczniowie mieli 45 minut.

¹³ W analizie porównawczej brałam pod uwagę 51 wyników, ponieważ w przypadku trzech uczniów nie posiadałam obu testów (kompetencji przestrzennej oraz czytania ze zrozumieniem). Przedstawione wyniki są częścią badań prowadzonych nad wpływem orientacji i wyobraźni przestrzennej na wybrane kompetencje językowe ucznia w szkole podstawowej. Badania prowadzone były na próbie ponad 700 uczniów z klas III i VI w środowisku miejskim, osiedlowym i wiejskim.

¹⁴ Za zadanie 1. maksymalnie 22 punkty, za zadanie 2. — 15 punktów, za zadanie 3. — 54 punkty, za zadanie 4. — 16 punktów, za zadanie 5. — 14 punktów oraz 1 punkt za ostatnie zadanie.

Tabela 1

Wyniki testu czytania ze zrozumieniem (N = 51)

Uczeń	Wynik testu wyobraźni	Zadania WW*	Zadania KO	Zadanie ND	Zadanie R	Wynik testu czytania ze zrozumieniem
1	2	3	4	5	6	7
Uczeń 1	112	2	7	1	4	14
Uczeń 2	114	3	7	1	2	13
Uczeń 3	80	2	7	1	3	13
Uczeń 4	108	2	7	1	0	10
Uczeń 5	72	2	6	1	3	12
Uczeń 6	80	1	7	1	0	9
Uczeń 7	76	3	6	1	3	13
Uczeń 8	87	2	6	0	2	10
Uczeń 9	83	2	7	1	2	12
Uczeń 10	99	1	7	1	3	12
Uczeń 11	93	2	6	1	2	11
Uczeń 12	104	2	6	1	4	13
Uczeń 13	98	2	7	1	0	10
Uczeń 14	40	1	4	0	0	5
Uczeń 15	75	2	6	1	3	12
Uczeń 16	91	2	5	1	0	8
Uczeń 17	72	3	8	1	3	15
Uczeń 18	103	2	5	0	0	7
Uczeń 19	109	1	5	0	0	6
Uczeń 20	73	2	6	1	2	11
Uczeń 21	73	2	6	1	0	9
Uczeń 22	88	1	5	0	0	6
Uczeń 23	83	3	7	1	4	15
Uczeń 24	76	2	7	1	0	10
Uczeń 25	57	1	6	0	0	7
Uczeń 26	115	3	7	0	0	10
Uczeń 27	86	2	8	1	4	15
Uczeń 28	36	3	7	1	3	14
Uczeń 29	74	3	8	1	4	16
Uczeń 30	108	3	8	1	4	16
Uczeń 31	96	2	5	1	0	8
Uczeń 32	36	2	6	1	0	9
Uczeń 33	94	2	4	0	0	6
Uczeń 34	40	2	3	1	1	7

cd. tab. 1

1	2	3	4	5	6	7
Uczeń 35	59	2	6	1	3	12
Uczeń 36	92	1	8	0	3	12
Uczeń 37	64	2	4	1	1	8
Uczeń 38	107	2	6	1	2	11
Uczeń 39	117	2	8	1	4	15
Uczeń 40	96	2	8	1	4	15
Uczeń 41	116	2	9	1	4	16
Uczeń 42	115	2	6	1	2	11
Uczeń 43	118	3	9	1	4	17
Uczeń 44	103	2	8	1	3	14
Uczeń 45	114	2	9	1	4	16
Uczeń 46	88	3	8	1	3	15
Uczeń 47	102	3	7	0	5	15
Uczeń 48	103	2	5	0	0	7
Uczeń 49	103	2	8	1	3	14
Uczeń 50	40	2	5	1	0	8
Uczeń 51	111	3	7	1	4	15

* WW — zadanie wielokrotnego wyboru, KO — zadanie krótkiej odpowiedzi, ND — zadanie na dobieranie, R — zadanie typu rozprawka.

Źródło: Badania własne.

Tabela 2. przedstawia plan testu z uwzględnieniem poziomu i celu.

Tabela 2

Tabelaryczny plan testu czytania ze zrozumieniem z uwzględnieniem poziomu i celu

Numer zadania	Sprawdzana czynność ucznia	Kategoria celów	Poziom wymagań	Rodzaj zadania
1	2	3	4	5
1.	Uczeń odszukuje informacje podane wprost.	B*	P	WW
2.	Uczeń wnioskuje i argumentuje na podstawie tekstu.	C	PP	KO
3.	Uczeń odszukuje informacje podane wprost.	B	P	WW
4.	Uczeń odszukuje informacje podane wprost. Określa część mowy odszukanego wyrazu.	C	PP	KO
5.	Uczeń odszukuje informacje podane wprost.	B	P	ND
6.	Uczeń redaguje dialog. Uczeń wyobraża sobie spotkanie przy Privet Drivet.	D	P	R
6.	Uczeń tworzy wypowiedź poprawną pod względem stylistycznym i ortograficznym.	B	P	R
7.	Uczeń odnajduje i objaśnia słowo <i>nonsens</i> .	D	PP	KO

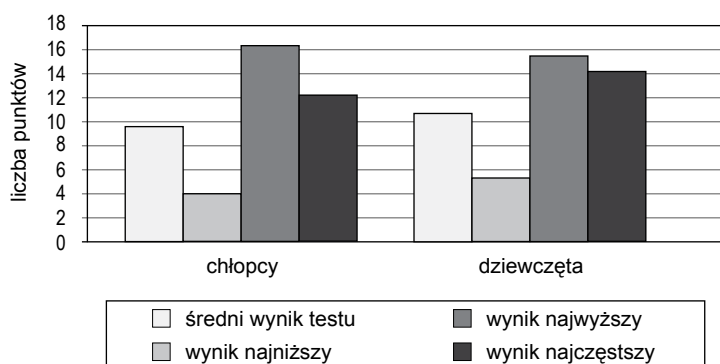
cd. tab. 2

1	2	3	4	5
8.	Uczeń zna różne rodzaje słowników i wie, w jakim celu z nich korzystamy.	C	P	WW
9.	Uczeń odszukuje informacje podane wprost.	B	P	KO
10.	Uczeń odszukuje informacje podane wprost.	B	P	KO
11.	Uczeń odszukuje informacje podane wprost.	B	P	KO
12.	Uczeń odszukuje informacje podane wprost.	B	P	KO

* Użyte w tabeli skróty oznaczają kategorie taksonomiczne w ujęciu B. Niemiecko (*Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa 1999): A — zapamiętanie wiadomości, B — zrozumienie wiadomości, C — stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, D — stosowanie wiadomości w sytuacjach nowych.

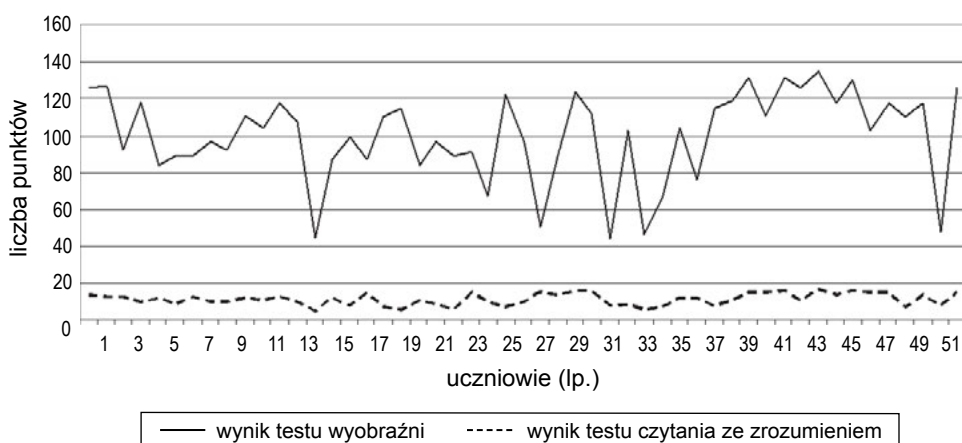
Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 1. przedstawia wyniki uzyskane z testu czytania ze zrozumieniem.



Wykres 1. Wyniki testu czytania ze zrozumieniem

Źródło: Badania własne.



Wykres 2. Kompetencja przestrzenna a wynik testu czytania ze zrozumieniem

Źródło: Badania własne.

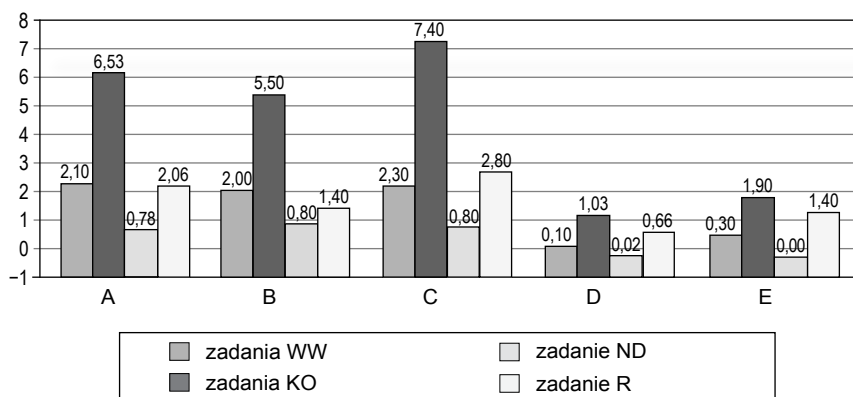
Średni wynik testu czytania ze zrozumieniem wyniósł 11,1 punktu (w tym dla chłopców — 10,1, natomiast dla dziewcząt — 11,6). Taki rezultat należy uznać za zadowalający, ponieważ większość uczniów uzyskała wysokie lub średnie wyniki.

W celu określenia zależności pomiędzy wynikiem testu czytania ze zrozumieniem i kompetencją przestrzenną mierzoną testem wyobraźni i orientacji przestrzennej przyjrzymy się wykresowi 2.

Już pobieżna jego analiza zwraca uwagę na wzajemne korelacje badanych wielkości. W większości przypadków obserwujemy proporcjonalną zależność: wraz ze wzrostem liczby punktów z testu czytania ze zrozumieniem wzrasta również liczba punktów uzyskanych z testu wyobraźni i orientacji przestrzennej — i odwrotnie.

Dokonując bardziej wnikliwych analiz uzyskanych wyników badań (por. tabela 2.) pod kątem ich wzajemnych relacji, należy zauważyć, że chłopcy, którzy uzyskali najniższe wyniki z testu czytania ze zrozumieniem, z testu wyobraźni zdobyli średnio 86 punktów, analogicznie dziewczęta uzyskały 83,8 punktu. Chłopcy z najwyższymi wynikami z testu czytania ze zrozumieniem osiągnęli średnio po 115 punktów z testu wyobraźni, natomiast dziewczęta — 106,6 punktu. Badania wykazują zatem istnienie zależności pomiędzy umiejętnością czytania ze zrozumieniem i kompetencją przestrzenną.

Warto zastanowić się również nad charakterem badanych korelacji (por. wykres 3.). W tym celu zanalizowano wyniki uzyskane przez uczniów, uwzględnia-



Wykres 3. Typ zadania na teście czytania ze zrozumieniem a kompetencja przestrzenna

Źródło: Badania własne.

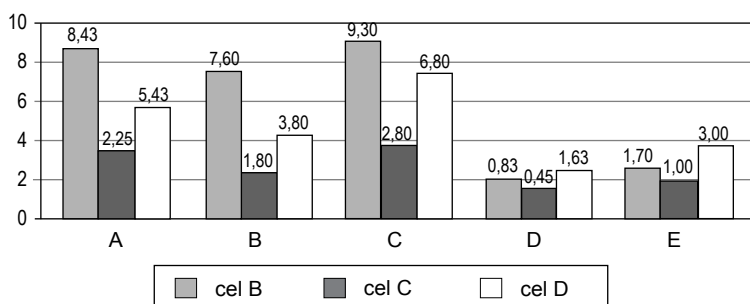
Oznaczenia: A — średnia za zadanie, B — średnia uczniów z najniższym wynikiem testu wyobraźni i orientacji¹⁵, C — średnia uczniów z najwyższym wynikiem testu wyobraźni i orientacji, D — różnica pomiędzy wynikiem średnim za dany typ zadania a wynikiem średnim uzyskanym przez uczniów z najmniejszą liczbą punktów w teście wyobraźni i orientacji przestrzennej, E — różnica pomiędzy średnim wynikiem uczniów z największą i najmniejszą liczbą punktów w teście.

¹⁵ Wynik najniższy oznacza średnią arytmetyczną 10 najniższych odnotowanych wyników, natomiast wynik najwyższy — średnią arytmetyczną 10 najwyższych wyników.

jąc poziom wymagań oraz różne typy zadań na teście czytania ze zrozumieniem.

Wpływ kompetencji przestrzennej najsilniej widoczny jest w przypadku zadań wymagających precyzyjnych i konkretnych umiejętności językowych, w zadaniach krótkiej odpowiedzi (różnica wyniosła 1,9 punktu) oraz w tworzeniu dłuższej wypowiedzi pisemnej (zadanie typu rozprawka — różnica wyniosła 1,4 punktu). W przypadku pozostałych zadań rozbieżności były niewielkie (w zadaniach wielokrotnego wyboru wyniosły 0,3 punktu), natomiast w ogóle nie odnotowano ich w analizie zadań na dobieranie. Ponadto uczniowie z najniższymi wynikami z testu kompetencji przestrzennych osiągalili ogólne wyniki niższe aniżeli uczniowie z wynikami średnimi z testu wyobraźni i orientacji przestrzennej.

Oprócz określenia zależności między typem zadania na teście czytania ze zrozumieniem a kompetencją przestrzenną, możemy również zastanowić się nad relacjami pomiędzy wynikiem testu wyobraźni i orientacji przestrzennej a celem taksonomicznym, z którym związane jest dane zadanie (por. tabelę 2.). Zależności takie przedstawiono na wykresie 4.



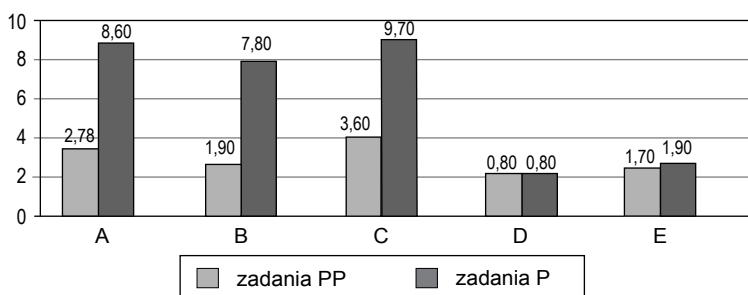
Wykres 4. Kompetencja przestrzenna a cel taksonomiczny zadania

Źródło: Badania własne.

Widoczne są różnice w wynikach uczniów z najniższymi i najwyższymi wynikami z testu kompetencji przestrzennej a wynikami z testu czytania ze zrozumieniem w zależności od celu taksonomicznego danego zadania. Różnice zauważalne są w odniesieniu do wszystkich rodzajów celów, których dotyczyły zadania testowe. Największe rozbieżności widoczne są w celach D — różnica¹⁶ wyniosła 3 punkty, nieco słabsze zależności występują w przypadku celów B — 1,7 punktu, najmniejsze zaś dla celów C — 1 punkt.

Wykres 5. przedstawia zależności pomiędzy kompetencją przestrzenną i poziomem zadania (P lub PP).

¹⁶ Różnica pomiędzy wynikami osób z najwyższą i najniższą liczbą punktów na teście wyobraźni i orientacji przestrzennej.



Wykres 5. Poziom zadania a kompetencja przestrzenna

Źródło: Badania własne.

Również na tym obszarze widoczne są zależności między poziomem zadania i kompetencją przestrzenną. Uczniowie z wyższymi wynikami z testu wyobraźni osiągnęli odpowiednio wyższe wyniki na danym poziomie (P lub PP) — różnice te były zbliżone niezależnie od poziomu (wyniosły 1,7 dla PP oraz 1,9 dla P).

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że:

1. Zachodzi zależność pomiędzy poziomem kompetencji przestrzennej i umiejętnością czytania ze zrozumieniem.
2. Zależność ta najsilniej uwidacznia się w przypadku kompetencji tworzenia dłuższych form wypowiedzi (zadania typu rozprawka) oraz w zadaniach krótkiej odpowiedzi, a zatem w przypadku konieczności wykazania się umiejętnością konstruowania poprawnych zdań oraz logicznego i spójnego tekstu.
3. Niezależnie od poziomu taksonomicznego można zaobserwować, że wyższe wyniki testu kompetencji przestrzennych odnotowano również w grupie osób z najwyższym wynikiem z testu czytania ze zrozumieniem.
4. Na każdej badanej płaszczyźnie zaobserwowano związek między umiejętnością czytania ze zrozumieniem i kompetencją przestrzenną.

Test czytania ze zrozumieniem
dla ucznia klasy VI szkoły podstawowej

Najgorsze urodziny

1. Nie po raz pierwszy w domu przy Privet Driver numer cztery śniadanie przerwała awantura. Wczesnym rankiem pana Dursleya obudziło głośnie bębnienie dochodzące z pokoju jego siostrzeńca Harry'ego.

— To już trzeci raz w tym tygodniu! — ryknął na niego poprzez stół. — Jeśli nie potrafisz zapanować nad tą sową, będziesz się musiał z nią pożegnać! Harry jeszcze raz próbował to wyjaśnić.

— Ona się nudzi. Lubi sobie polatać. Gdybym mógł ją wypuszczać w nocy...

— Czy ja wyglądam na głupca? — warknął wuj Vernon. Z krzaczastego wąsa zwisał mu kawałek smażonego jajka. — Dobrze wiem, co będzie, jak się ją wypuści. I wymienił posępne spojrzenie ze swoją żoną Petunią.

2. Harry próbował coś powiedzieć, ale jego słowa zagłuszyło długie i głośnie beknięcie ich syna Dudleya.

— Chcę więcej bekonu — oświadczył.

— Jest jeszcze trochę na patelni, syneczku — odpowiedziała ciotka Petunia, spoglądając tkliwie na swojego potężnego syna. — Najedz się dobrze, mój skarbie. Jedz, jedz, jeśli tylko masz ochotę... Tym szkolnym jedzeniem chyba się nie najesz...

3. — Ależ to nonsens, Petunio! Kiedy ja byłem w Smeltingu, nigdy nie chodziłem głodny — oświadczył stanowczo wuj Vernon. — Dudley na pewno dostaje tam tyle, ile zechce, prawda synu? [...]

Dursleyowie nie pamiętali nawet o tym, że dzisiaj są jego dwunaste urodziny. Harry, rzecz jasna nie miał wielkich nadziei, bo jeszcze nigdy nie dostał od nich godnego uwagi prezentu, choćby tortu urodzinowego, ale żeby tak zapomnieć całkowicie o jego święcie...

4. Wuj Vernon odchrząknął znacząco i oznajmił:

— Dzisiaj, jak wszyscy wiemy, jest bardzo ważny dzień. Harry podniósł głowę, nie wierząc własnym uszom.

— To może być dzień, w którym dokonam największej transakcji w całej swojej karierze — rzekł wuj Vernon. [...]

Wuj Vernon ma na myśli to głupie przyjęcie. Mówił o tym od dwóch tygodni, a właściwie od dwóch tygodni nie mówił o niczym innym. Na kolacji miał być jakiś bogaty przedsiębiorca budowlany ze swoją żoną, a wuj Vernon miał nadzieję, że nakłoni go do bardzo dużego zamówienia (fabryka wuja Vernona produkowała świdy).

— Myślę, że dobrze by było jeszcze raz przejrzeć plan zajęć i czynności — powiedział wuj Vernon.

5. — Powinniśmy być na swoich stanowiskach o ósmej. Petunio, ty będziesz w...?

— W salonie — odpowiedziała natychmiast ciotka Petunia — gotowa powitać ich w naszym domu z należytą wdzięcznością.

- Bardzo dobrze. A Dudley?
— Ja będę czekał przy drzwiach, żeby im otworzyć. [...]
— Znakomicie, Dudley — pochwalił go wuj Vernon, po czym zwrócił się do Harry'ego. — A ty?
— Ja będę siedział cicho w swojej sypialni, udając, że mnie nie ma — odrzekł Harry bezbarwnym tonem.
— Dokładnie — powiedział dobitnie wuj Vernon [...].

J.K. Rowling: *Harry Potter i Komnata Tajemnic*. Tłum. A. Polkowskiego.
Poznań 2006, s. 7—12.

1. Kim jest Vernon? Podkreśl właściwą odpowiedź.
 - a) Bratem Harrego Pottera.
 - b) Kolegą Dudleya.
 - c) Siostrzeńcem Petunii.
 - d) Mężem Pani Dursley.
2. Napisz, dlaczego urodziny Harry'ego Pottera nie były udane? Podaj dwa argumenty.
3. Podkreśl zdanie prawdziwe:
 - a) Dudley jadł na śniadanie płatki owsiane.
 - b) Na obiad do Państwa Dursley miał przyjść przedsiębiorca z żoną.
 - c) Vernon uczęszczał do Smeltingu.
 - d) Podczas wizyty znajomych Vernona Harry miał podawać do stołu.
4. Przeczytaj uważnie akapit 2. i wypisz te wyrazy, za pomocą których Petunia zwraca się do swojego syna. Określ, jakie to części mowy.
5. Zgodnie z kolejnością opisu w akapicie 5. uporządkuj od 1—4 następujące zachowania bohaterów:
 - Petunia gotowa do powitania gości w salonie.
 - Wszyscy powinni być na stanowiskach o 8.
 - Harry ma siedzieć cicho w swojej sypialni.
 - Dudley czeka na gości przy drzwiach wejściowych.
6. Wyobraź sobie, że jesteś uczestnikiem spotkania Pana Vernona z zaproszonym przedsiębiorcą. Zapisz ich rozmowę (ok. 10 zdań).
7. W akapicie 3. pojawiło się słowo *nonsens* (zostało podkreślone). Napisz, co ono znaczy.
8. W jakim słowniku sprawdzisz znaczenie słowa *nonsens*?
 - a) W słowniku poprawnej polszczyzny.
 - b) W słowniku języka angielskiego.
 - c) W słowniku ortograficznym.
 - d) W słowniku wyrazów obcych.
9. Które urodziny obchodził Potter?
10. Kto obudził rano pana Vernona?
11. Wypisz wszystkich bohaterów fragmentu *Najgorsze urodziny*.
12. Jaki tytuł nosi książka, z której pochodzi cytowany fragment?

Анна Гузы

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В АСПЕКТЕ
УМЕНИЯ ЧТЕНИЯ С ПОНИМАНИЕМ

Резюме

Статья соотносится с детерминантами языковой компетенции ученика. Автор определяет влияние пространственной компетенции (понимаемой в статье как сумма умений в области воображения и пространственной ориентации) на умение читать с пониманием. Работа состоит из двух частей. В первой из них обрисовывается проблематика приобретения пространственной компетенции, а также ее воздействие на языковую компетенцию (т.е. орфография, лексика). Во второй части представлены результаты исследования влияния пространственной компетенции на умение читать с пониманием с учетом разных типов заданий, выполняемых учениками в шестилетней школе (задания краткого ответа, подбора, сочинения и т.п.).

Исследования показывают существенное влияние воображения и пространственной ориентации на компетенцию чтения с пониманием (на примере учеников в выпускном классе шестилетней школы).

Anna Guzy

SPATIAL COMPETENCE AND READING COMPREHENSION SKILLS

Summary

The article refers to the determinants of learners' linguistic competence. It defines the influence of spatial competence (understood here as a sum of abilities within the scope of imagination and spacious orientation) on reading comprehension skills. The article consists of two parts. In the first one, it outlines the issue of gaining spatial competence and its impact on linguistic competences (i.e. orthography and lexis). The second part, on the other hand, presents the results of the studies on the influence of different types of tasks done by primary school learners (short answer, matching and essay tasks, etc.).

The studies show a substantial influence of imagination and spacious orientation on reading comprehension skills (on the example of primary school sixth grade learners).